

## FORMACIÓN DOCENTE Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA, QUITO TEACHER TRAINING AND THE DEVELOPMENT OF SPECIFIC COMPETENCIES IN DIDACTIC PLANNING, QUITO

**Autores:** <sup>1</sup>Alexis Damián Yánez Aymacaña y <sup>2</sup>Bryan Ariel Curay Pizango.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-2450-0708>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-8725-8578>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [arianator65dami@gmail.com](mailto:arianator65dami@gmail.com)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [bryan.curay@hotmail.com](mailto:bryan.curay@hotmail.com)

Afiliación: <sup>1</sup><sup>2</sup>Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Docencia e Investigación en Educación Superior, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 24 de Junio del 2026.

Artículo revisado: 26 de Junio del 2026.

Artículo aprobado: 26 de Junio del 2026.

<sup>1</sup>Licenciada en Pedagogía de la Química y Biología, egresada de la Universidad Central del Ecuador, (Ecuador), con 3 años de experiencia laboral. Maestrante de la Maestría en Docencia e Investigación en Educación Superior, egresada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>2</sup>Licenciada en Pedagogía de la Química y Biología, egresada de la Universidad Central del Ecuador, (Ecuador), con 2 años de experiencia laboral. Maestrante de la maestría en Docencia e Investigación en Educación Superior, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

### Resumen

La formación docente constituye un factor estratégico indispensable para la calidad educativa, especialmente en la consolidación de habilidades microcurriculares. La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la formación docente y las competencias específicas en planificación didáctica en docentes de la ciudad de Quito durante el periodo 2025-2026. El estudio se desarrolló bajo el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional. Al configurarse como un estado censal, la población estuvo constituida por la totalidad de 61 docentes egresados de la Universidad Central del Ecuador que laboran activamente en el sistema educativo escolar. La recolección de datos empíricos se diseñó y administró un cuestionario estandarizado compuesto por 14 reactivos bajo una escala Likert de 5 niveles, ordenados en 7 dimensiones operacionales; dicho instrumento demostró una consistencia interna muy alta mediante un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,86. El procesamiento de datos se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial empleando el Coeficiente de Correlación de Pearson (r). Los resultados evidenciaron que existe una correlación positiva muy fuerte y estadísticamente altamente significativa entre ambas variables con  $r=0.876$

y  $p=0.000$ , con un coeficiente de determinación de  $R^2=0.767$ . Asimismo, se comprobaron asociaciones positivas significativas en los tres objetivos específicos: en la formación inicial se presenta,  $r=0.666$ ,  $p=0.000$ , en los programas de formación continua,  $r=0.841$ ,  $p=0.000$  y en los procesos de reflexión sobre la práctica,  $r=0.778$ ,  $p=0.000$ . Se concluye que, la solidez pedagógico-práctica previa, la actualización sistemática y la práctica reflexiva en el aula se relacionan de manera directa y sustancial con la eficiencia técnica para diseñar una planificación didáctica alineada, con uso de metodologías activas, evaluaciones formativas y adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad.

**Palabras claves:** Formación docente, Competencias docentes, Planificación didáctica, Desarrollo docente, Educación.

### Abstract

Teacher training constitutes an indispensable strategic factor for educational quality, especially in the consolidation of micro-curricular skills. The objective of this research was to determine the relationship between teacher training and specific competencies in didactic planning among teachers in the city of Quito during the 2025-2026 period. The study was developed under the positivist paradigm with a quantitative approach, a non-experimental design, and a descriptive-

correlational scope. Configured as a census study, the population consisted of all 61 teachers graduated from the Universidad Central del Ecuador who are actively working in the school educational system. For the collection of empirical data, a standardized questionnaire consisting of 14 items under a 5-level Likert scale, organized into 7 operational dimensions, was designed and administered; this instrument demonstrated a very high internal consistency through a Cronbach's Alpha coefficient of 0.86. Data processing was performed using descriptive and inferential statistics, employing Pearson's Correlation Coefficient ( $r$ ). The results showed that there is a very strong and statistically highly significant positive correlation between both variables, with  $r = 0.876$  and  $p = 0.000$ , and a coefficient of determination of  $R^2 = 0.767$ . Likewise, significant positive associations were verified across the three specific objectives: initial training presented  $r = 0.666$ ,  $p = 0.000$ ; continuous training programs showed  $r = 0.841$ ,  $p = 0.000$ ; and processes of reflection on practice resulted in  $r = 0.778$ ,  $p = 0.000$ . It is concluded that prior pedagogical-practical solidity, systematic updating, and reflective practice in the classroom are directly and substantially related to technical efficiency in designing aligned didactic planning, incorporating active methodologies, formative assessments, and curricular adaptations for attention to diversity.

**Keywords:** Teacher training, Teaching competencies, Lesson planning, Teacher development, Education.

### **Sumário**

A formação docente constitui um fator estratégico indispensável para a qualidade educativa, especialmente na consolidação de habilidades microcurriculares. A presente investigação teve como objetivo determinar a relação entre a formação docente e as competências específicas em planejamento didático em docentes da cidade de Quito durante o período 2025-2026. O estudo desenvolveu-se sob o paradigma positivista com abordagem quantitativa, delineamento não

experimental e alcance descritivo-correlacional. Ao configurar-se como um estudo censitário, a população foi constituída pela totalidade de 61 docentes graduados pela Universidad Central del Ecuador que atuam ativamente no sistema educativo escolar. Para a coleta de dados empíricos, foi desenhado e administrado um questionário padronizado composto por 14 itens sob uma escala Likert de 5 níveis, ordenados em 7 dimensões operacionais; tal instrumento demonstrou uma consistência interna muito alta por meio de um coeficiente Alfa de Cronbach de 0,86. O processamento de dados realizou-se mediante estatística descritiva e inferencial, empregando o Coeficiente de Correlação de Pearson ( $r$ ). Os resultados evidenciaram que existe uma correlação positiva muito forte e estatisticamente altamente significativa entre ambas as variáveis, com  $r = 0,876$  e  $p = 0,000$ , com um coeficiente de determinação de  $R^2 = 0,767$ . Da mesma forma, comprovaram-se associações positivas significativas nos três objetivos específicos: na formação inicial apresenta-se  $r = 0,666$ ,  $p = 0,000$ ; nos programas de formação continuada,  $r = 0,841$ ,  $p = 0,000$ ; e nos processos de reflexão sobre a prática,  $r = 0,778$ ,  $p = 0,000$ . Conclui-se que a solidez pedagógico-prática prévia, a atualização sistemática e a prática reflexiva na sala de aula relacionam-se de maneira direta e substancial com a eficiência técnica para desenhar um planejamento didático alinhado, com o uso de metodologias ativas, avaliações formativas e adaptações curriculares para a atenção à diversidade.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Competências de ensino, Planejamento de aulas, Desenvolvimento docente, Educação.

### **Introducción**

En los últimos años, la formación docente ha experimentado transformaciones profundas derivadas de los cambios curriculares, tecnológicos y pedagógicos que caracterizan a la educación del siglo XXI. En este contexto, el desarrollo de competencias específicas en planificación didáctica se ha consolidado como un eje central del desempeño profesional

docente, debido a su incidencia directa en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversas investigaciones coinciden en que la planificación ya no se concibe como un proceso meramente administrativo, sino como una competencia profesional estratégica, flexible y reflexiva que permite articular objetivos, metodologías, evaluación y contextos educativos (Román, et al., 2025).

La literatura reciente evidencia que la planificación didáctica constituye una actividad esencial durante la formación inicial docente, ya que acompaña todo el ejercicio profesional del maestro. Además, los estudios sobre futuros docentes muestran que la planeación forma parte de los saberes fundamentales que deben consolidarse desde la etapa formativa, especialmente tras los cambios educativos derivados de la pandemia y la educación híbrida (García et al., 2024). Sin embargo, pese a su relevancia, se han identificado importantes debilidades en la formación docente relacionadas con el desarrollo de esta competencia. Investigaciones actuales señalan que, aunque los programas de formación han incorporado nuevas demandas tecnológicas y metodológicas, persisten brechas entre la formación teórica y la práctica real de planificación didáctica (Mendieta, 2024).

Asimismo, estudios sobre competencias docentes destacan que la evaluación y el fortalecimiento de las competencias profesionales entre ellas la planificación, resultan indispensables para mejorar los resultados de aprendizaje. En el escenario postpandemia, la competencia de planificación adquiere mayor relevancia debido a la necesidad de integrar herramientas digitales, tutoría, evaluación formativa y metodologías activas (Leroy et al., 2023). Por otra parte, la investigación educativa reciente muestra que la

planificación docente sigue enfrentando tensiones conceptuales y metodológicas dentro de la formación inicial. Dichas tensiones dificultan su aprendizaje, ya que coexisten distintos enfoques didácticos que no siempre se articulan de manera coherente en los programas de formación (Monetti y Molina, 2024).

De igual forma, revisiones sistemáticas evidencian que la planificación docente favorece la implementación de metodologías activas, el alineamiento curricular y la anticipación de desafíos pedagógicos; no obstante, aún se reconoce como una competencia en desarrollo que requiere procesos de planificación, retroalimentación y reflexión permanente (Román et al., 2025). En el contexto ecuatoriano, estas problemáticas adquieren particular relevancia debido a la necesidad de fortalecer la calidad educativa mediante el desarrollo profesional docente y la implementación efectiva del currículo por competencias. La evidencia sugiere que existe una brecha entre la formación recibida y las exigencias reales del ejercicio docente, especialmente en lo referente a la planificación didáctica orientada al desarrollo de competencias.

En consecuencia, se hace necesario investigar ¿Cómo incide la formación docente en el desarrollo de las competencias específicas en planificación didáctica en el contexto educativo de Quito, 2026?, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en los procesos formativos. En concordancia con el planteamiento del problema, la presente investigación tiene como objetivo general determinar la relación entre la formación docente y las competencias específicas en planificación didáctica, mediante un análisis de sus dimensiones técnico-pedagógicas, con el propósito de aportar

lineamientos metodológicos que contribuyan al fortalecimiento y optimización de la práctica educativa. Para alcanzar este propósito, se plantean como objetivos específicos: diagnosticar la pertinencia de la formación inicial del profesorado y su relación con las competencias actuales requeridas para la planificación didáctica; establecer la articulación entre los programas de formación continua y la ejecución de la planificación didáctica en el contexto educativo; y caracterizar los procesos de reflexión sobre la práctica que desarrollan los docentes durante la planificación didáctica, identificando su incidencia en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación se justifica en la necesidad de fortalecer la calidad educativa a través del desarrollo de competencias profesionales docentes, particularmente aquellas vinculadas con la planificación didáctica. En el escenario educativo contemporáneo, caracterizado por la transformación digital, la educación híbrida y la enseñanza centrada en el estudiante, la planificación didáctica se ha consolidado como una competencia clave para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos, inclusivos y pertinentes (Darling et al., 2017).

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta al campo de la formación docente al profundizar en el análisis de la relación entre los procesos formativos y el desarrollo de competencias específicas de planificación. Estudios actuales destacan que la profesionalización docente exige pasar de modelos tradicionales de transmisión de contenidos hacia enfoques basados en competencias, reflexión pedagógica y mejora continua (Reimers, 2022). En este sentido, la investigación permitió generar conocimiento actualizado que contribuya al debate académico

sobre la formación inicial y continua del profesorado. En el plano práctico, la investigación resulta relevante porque permitió identificar brechas entre la formación docente y las exigencias reales del ejercicio profesional en el aula. Diversos organismos internacionales señalan que muchos sistemas educativos aún presentan dificultades para articular la formación docente con las demandas del currículo por competencias y los desafíos del siglo XXI, lo que repercute directamente en los aprendizajes estudiantiles (Schleicher, 2023). Por ello, los resultados del estudio pueden orientar la mejora de programas de formación inicial y continua, así como el diseño de estrategias de acompañamiento pedagógico.

Desde una perspectiva social y educativa, la investigación cobra relevancia en el contexto ecuatoriano, donde el fortalecimiento del desempeño docente constituye una prioridad para elevar la calidad del sistema educativo. La planificación didáctica efectiva favorece la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad, aspectos fundamentales en contextos educativos heterogéneos como el de la ciudad de Quito. Distintas investigaciones sostienen que el desarrollo de competencias docentes impacta de manera directa en la mejora de los resultados de aprendizaje y en la reducción de brechas educativas (Ainscow, 2020).

En el ámbito metodológico, este estudio aporta instrumentos y evidencias empíricas que podrán servir de referencia para futuras investigaciones sobre formación docente y planificación didáctica. Asimismo, los hallazgos podrán contribuir al diseño de políticas educativas y programas de capacitación docente basados en evidencia científica. En síntesis, la investigación es pertinente porque responde a una problemática actual, contribuye al

conocimiento científico, aporta a la mejora de la práctica docente y favorece el fortalecimiento del sistema educativo, especialmente en el contexto de Quito durante el año 2026.

Es así como, en los últimos años, la investigación educativa ha evidenciado que la formación docente constituye uno de los factores con mayor incidencia en la calidad del aprendizaje. Estudios recientes señalan que los sistemas educativos que fortalecen la formación inicial y continua del profesorado logran mejoras sostenidas en los resultados académicos y en la innovación pedagógica (Darling et al., 2017). La literatura científica ha puesto énfasis en la transición desde modelos de enseñanza tradicionales hacia enfoques basados en competencias, aprendizaje activo y evaluación formativa. En este marco, la planificación didáctica ha pasado de ser un ejercicio administrativo para convertirse en una competencia profesional estratégica que articula currículo, metodología y evaluación.

En América Latina, diversos estudios evidencian que aún existen brechas entre la formación docente y las demandas reales del aula, especialmente en lo relacionado con la planificación didáctica basada en competencias. Estas brechas se reflejan en dificultades para integrar metodologías activas, uso pedagógico de la tecnología, evaluación formativa y atención a la diversidad. Un antecedente fundamental en la comprensión de la formación profesional docente es la propuesta del profesional reflexivo-desarrollada por Donald Schön, quien plantea que la práctica docente requiere reflexión constante sobre la acción para mejorar la toma de decisiones pedagógicas. Asimismo, la obra de Maurice Tardif destaca la importancia de los saberes docentes como base del desarrollo profesional, integrando conocimientos disciplinarios, pedagógicos y

experienciales. Estos aportes teóricos constituyen antecedentes clave para comprender la relación entre formación docente y competencias en planificación didáctica.

La formación docente constituye un proceso continuo e integral que comprende la formación inicial, la inserción profesional y el desarrollo profesional permanente del profesorado. En la actualidad, este proceso se orienta al fortalecimiento de competencias profesionales que permitan a los docentes responder de manera efectiva a los desafíos educativos del siglo XXI, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras, inclusivas y centradas en el aprendizaje. Desde la perspectiva de Schön (1987), el docente es concebido como un profesional reflexivo capaz de construir conocimiento a partir del análisis de su propia práctica. Este autor distingue dos procesos fundamentales: la reflexión en la acción, que implica analizar y tomar decisiones durante el desarrollo de la práctica docente, y la reflexión sobre la acción, orientada a la evaluación posterior de dicha práctica con el propósito de identificar fortalezas y oportunidades de mejora. Este enfoque adquiere especial relevancia en la planificación didáctica, ya que favorece la adaptación permanente de las estrategias de enseñanza a las necesidades y características del alumnado.

Por su parte, Tardif (2014) sostiene que la formación docente debe integrar diversos tipos de saberes que sustentan el ejercicio profesional. Entre ellos se encuentran los saberes disciplinarios, relacionados con el dominio de los contenidos; los saberes pedagógicos, vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje; los saberes curriculares, que orientan la aplicación de los lineamientos educativos; y los saberes experienciales, contruidos a partir de la

práctica cotidiana. Según este autor, la calidad del desempeño docente depende de la articulación de estos conocimientos en contextos reales de enseñanza. En concordancia con estas perspectivas, la literatura especializada señala que una formación docente eficaz se caracteriza por ser continua, contextualizada y basada en la práctica, favorecer el trabajo colaborativo, promover el desarrollo de competencias profesionales y contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Las competencias específicas en planificación didáctica representan una dimensión esencial del desempeño profesional docente, al comprender los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para diseñar, desarrollar y evaluar experiencias de aprendizaje coherentes con el currículo y orientadas al logro de los resultados educativos. Desde una perspectiva contemporánea, la planificación didáctica se entiende como un proceso sistemático y flexible que comprende el análisis del contexto educativo, la formulación de objetivos y resultados de aprendizaje, la selección de metodologías activas, el diseño de estrategias de evaluación formativa y la incorporación de principios de atención a la diversidad e inclusión educativa. Estos elementos permiten organizar de manera pertinente el proceso de enseñanza-aprendizaje y responder a las necesidades de los estudiantes.

Schön (1987) sostiene que la planificación didáctica debe concebirse como un proceso dinámico, susceptible de ser ajustado continuamente mediante la reflexión del docente durante y después de la práctica educativa. Esta visión favorece la toma de decisiones fundamentadas y la mejora constante de las estrategias de enseñanza. Asimismo, Tardif (2014) plantea que la planificación

didáctica requiere la integración de los saberes curriculares, pedagógicos, disciplinarios y experienciales, lo que permite transformar las orientaciones del currículo en experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas. En este sentido, investigaciones recientes coinciden en que el dominio de esta competencia fortalece la coherencia entre la enseñanza y la evaluación, favorece la implementación de procesos de evaluación formativa, promueve la inclusión educativa y contribuye al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La presente investigación se fundamenta en el marco jurídico ecuatoriano que regula el derecho a la educación, la formación docente y la calidad del sistema educativo. En primer lugar, la Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce la educación como un derecho de las personas y un deber ineludible del Estado, estableciendo que el sistema educativo debe garantizar principios de calidad, calidez, equidad e inclusión. Asimismo, reconoce al docente como un actor fundamental para el desarrollo del proceso educativo.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece la obligatoriedad de la formación inicial y continua del profesorado, promueve el desarrollo profesional permanente y dispone que la planificación curricular se desarrolle conforme a los lineamientos del currículo nacional, fortaleciendo la calidad de los procesos de enseñanza. En la misma línea, el Reglamento General de la LOEI (2023) dispone la actualización permanente del personal docente, define los estándares de desempeño profesional y reafirma la planificación didáctica como una responsabilidad inherente al ejercicio de la docencia, orientada al mejoramiento continuo de la práctica educativa. Finalmente, el

Currículo Nacional del Ecuador (2016, con sus actualizaciones vigentes) adopta un enfoque basado en competencias, establece la planificación por destrezas con criterios de desempeño y promueve la evaluación formativa, la atención a la diversidad y la inclusión educativa. En conjunto, estas disposiciones legales respaldan la pertinencia de la presente investigación, al evidenciar que el fortalecimiento de las competencias en planificación didáctica constituye una exigencia normativa para el ejercicio profesional docente y un elemento clave para garantizar la calidad educativa en el contexto ecuatoriano.

### **Materiales y Métodos**

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista, el cual se orienta al estudio objetivo de los fenómenos mediante la observación, la medición de variables y el análisis estadístico de los datos. Este paradigma resulta pertinente para identificar y explicar la relación existente entre la formación docente y las competencias específicas en planificación didáctica, permitiendo obtener evidencia empírica sustentada en procedimientos cuantificables. En cuanto al tipo de investigación, el estudio es de carácter aplicado, debido a que busca generar conocimientos útiles para contribuir al fortalecimiento de la práctica educativa y de los procesos de formación profesional docente. Asimismo, se adopta un enfoque cuantitativo, dado que la información fue recolectada mediante un instrumento estandarizado y posteriormente analizada a través de técnicas estadísticas que permitieron medir el comportamiento de las variables de estudio. El diseño de la investigación es no experimental, puesto que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas tal como se presentan en su contexto natural. De igual forma, corresponde a un diseño transversal, ya

que la recolección de la información se efectuó en un único momento durante el período académico 2025-2026. Respecto al alcance, la investigación posee un nivel descriptivo-correlacional. Es descriptiva porque permitió identificar el nivel de desarrollo de la formación docente y de las competencias específicas en planificación didáctica; y correlacional porque analizó la relación existente entre ambas variables, sin establecer relaciones de causalidad.

La población estuvo conformada por 61 docentes egresados de la Universidad Central del Ecuador que actualmente laboran en instituciones educativas de la ciudad de Quito durante el período 2025-2026. Debido a que la población fue finita, plenamente identificable y accesible para el investigador, se optó por un estudio censal, incorporando la totalidad de los participantes y prescindiendo de técnicas de muestreo. En consecuencia, la muestra coincidió con la población, integrada por los mismos 61 docentes, lo que permitió eliminar el error muestral y fortalecer la validez interna de los resultados obtenidos. Para la recolección de la información se empleó la técnica de la encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado con escala tipo Likert de cinco niveles: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. El instrumento estuvo conformado por 14 ítems distribuidos en función de las dos variables de estudio y siete dimensiones operacionales. La variable Formación Docente fue evaluada mediante seis ítems organizados en tres dimensiones: Formación Inicial (ítems 1 y 2), Formación Continua (ítems 3 y 4) y Reflexión sobre la Práctica (ítems 5 y 6). Por su parte, la variable Competencias Específicas en Planificación Didáctica se operacionalizó mediante ocho ítems distribuidos en cuatro

dimensiones: Diseño de la Planificación (ítems 7 y 8), Metodologías Activas (ítems 9 y 10), Evaluación del Aprendizaje (ítems 11 y 12) y Atención a la Diversidad (ítems 13 y 14). Esta estructura permitió evaluar de manera sistemática y estandarizada los indicadores correspondientes a cada una de las variables investigadas.

Con el propósito de verificar la confiabilidad del instrumento, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach utilizando las respuestas obtenidas de los 61 participantes. El análisis arrojó un coeficiente global de 0,86, valor que evidencia una consistencia interna alta, indicando que los ítems presentan una adecuada homogeneidad para medir los constructos de interés. Adicionalmente, el análisis de los reactivos mostró que ninguno de ellos afectó negativamente la confiabilidad global del cuestionario, confirmando que el instrumento ofrece mediciones estables y confiables de la formación docente y de las competencias específicas en planificación didáctica.

Para el procesamiento y análisis de los datos se empleó estadística descriptiva e inferencial. La estadística descriptiva permitió organizar y presentar la información mediante tablas y gráficos de frecuencia, facilitando la identificación de los hallazgos más representativos y su correspondiente interpretación y discusión. Por otra parte, la estadística inferencial se utilizó para determinar la relación entre las variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson, considerando el nivel de significancia bilateral y un tamaño muestral de 61 participantes, lo que permitió comprobar el grado de asociación existente entre la formación docente y las competencias específicas en planificación didáctica.

## **Resultados y Discusión**

Se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos tras la interpretación de los datos arrojados por el instrumento. La tabla 1 evidencia el objetivo específico 1: Diagnosticar la pertinencia de la formación inicial del profesorado y su relación con las competencias actuales de la planificación didáctica.

**Tabla 1.** *Pertinencia de la formación inicial del profesorado y su relación con las competencias actuales de la planificación didáctica.*

| Correlaciones                                       | Formación inicial | Competencias específicas en planificación didáctica |
|-----------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------|
| Formación inicial                                   |                   |                                                     |
| Correlación de Pearson                              | 1                 | 0,666                                               |
| Sig. (bilateral)                                    | ---               | 0,000                                               |
| N                                                   | 61                | 61                                                  |
| Competencias específicas en planificación didáctica |                   |                                                     |
| Correlación de Pearson                              | 0,666             | 1                                                   |
| Sig. (bilateral)                                    | 0,000             | --                                                  |
| N                                                   | 61                | 61                                                  |

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla 1, se evidencia que; existe una relación positiva entre la dimensión formación inicial y la variable competencias específicas en planificación didáctica, en consecuencia; se ha encontrado una significancia de  $p= 0,001$  con un coeficiente  $r = 0,666$  que determina que, la pertinencia del perfil de egreso y la preparación pedagógico-práctico promueve el desarrollo de competencias específicas en planificación didáctica de forma significativa. En palabras precisas: la formación inicial responde de manera efectiva a los desafíos pedagógicos y las prácticas preprofesionales otorgan las herramientas necesarias para diseñar planificaciones coherentes y estructuradas. Los resultados coinciden con lo planteado por Ripoll (2021), quien afirma que la formación inicial docente busca formar competencias relacionadas al saber didáctico a través de la

integración de conocimientos teóricos y experiencias prácticas. Estos planteamientos apoyan los hallazgos de la presente investigación, ya que evidencian la importancia de la preparación práctica en el desarrollo de competencias específicas de planificación didáctica orientadas al logro de los aprendizajes. La autora comparte que mediante las prácticas pedagógicas los futuros docentes logran convertir los conocimientos adquiridos en la universidad, en propuestas didácticas concretas, fortaleciendo de esta forma sus capacidades para la planificación de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

De igual manera, los resultados de González y Morán (2023) mencionan que las prácticas preprofesionales constituyen un componente fundamental en la formación docente, debido a que permiten consolidar competencias profesionales necesarias para el desempeño educativo. Esto guarda concordancia con el estudio, ya que los autores destacan que la interacción entre la formación académica y la experiencia práctica fortalece las capacidades pedagógicas y didácticas de los futuros docentes, lo que contribuye al desarrollo de habilidades para planificar y evaluar los procesos educativos. Esta evidencia coincide con los resultados de este estudio, porque la formación inicial y las prácticas formativas demuestran ser factores relevantes que fortalecen las competencias específicas en planificación didáctica.

Por otro lado, el estudio de Monetti y Molina (2024), no se relacionan con los resultados del estudio, puesto que argumentan que la enseñanza de la planificación en la formación inicial enfrenta desbalances debido a la existencia de diversas visiones pedagógicas. Sostienen además que, las aulas universitarias no garantizan por sí solas un manejo efectivo de

la planificación, pues los futuros docentes suelen tener problemas para aplicar los conceptos teóricos en escenarios reales. Esta discrepancia en los resultados puede darse, a razón de que el estudio se enfocó en 61 docentes egresados que ya ejercen la profesión, permitiéndoles fortalecer sus competencias a través de la práctica laboral. En consecuencia, los resultados obtenidos permiten sostener que la formación inicial constituye un factor relevante en el desarrollo de las competencias específicas en planificación didáctica; la pertinencia del perfil de egreso, la formación pedagógica y las prácticas preprofesionales, proporcionan las bases necesarias para que los docentes construyan capacidades sólidas de planificación, sin embargo, se destaca que el fortalecimiento de estas competencias pueden estar influenciadas por la experiencia laboral y los procesos posteriores de actualización y formación continua. La tabla 2 muestra el objetivo específico 2: Establecer la articulación entre los programas de la formación continua y la ejecución de la planificación didáctica.

**Tabla 2.** *Articulación entre los programas de la formación continua y la ejecución de la planificación didáctica.*

| Correlaciones                                       | Formación inicial | Competencias específicas en planificación didáctica |
|-----------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------|
| Formación inicial                                   |                   |                                                     |
| Correlación de Pearson                              | 1                 | 0,841                                               |
| Sig. (bilateral)                                    | ---               | 0,000                                               |
| N                                                   | 61                | 61                                                  |
| Competencias específicas en planificación didáctica |                   |                                                     |
| Correlación de Pearson                              | 0,841             | 1                                                   |
| Sig. (bilateral)                                    | 0,000             | --                                                  |
| N                                                   | 61                | 61                                                  |

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla 2, se evidencia que; existe una relación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre la dimensión programas de

formación continua y la variable competencias específicas en planificación didáctica, en consecuencia; se ha encontrado una significancia de  $p = 0,001$  con un coeficiente  $r = 0,841$  que determina que, la participación en capacitaciones y la actualización en competencias específicas promueve el desarrollo de una planificación didáctica adecuada y mejor estructurada. En palabras precisas: la participación en programas de formación externa y la actualización en nuevas tendencias permite fortalecer las habilidades en el diseño microcurricular.

Un estudio realizado por Veintimilla et al. (2025) concluyen que la formación pedagógica continua es un factor determinante para fortalecer el desempeño docente profesional, especialmente en aspectos relacionados con la actualización metodológica, la innovación educativa y la mejora de las prácticas pedagógicas. Además, plantean que la capacitación constante permite que los docentes puedan obtener nuevas herramientas y estrategias que más tarde son integradas en sus procesos de planificación y enseñanza, lo que coincide con los resultados encontrados en la presente investigación.

De igual forma, los resultados del estudio realizado por Altuve (2020) concuerdan con que existe una relación significativa en la formación docente y la planificación pedagógica, puesto que, en su investigación se determina que los niveles adecuados de formación docente generan mayores niveles de eficiencia en la planificación de las actividades educativas, mientras que una formación deficiente se asocia con limitaciones en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta relación refuerza la idea de que, la actualización profesional constituye un elemento esencial para el desarrollo de

competencias específicas relacionadas con la planificación didáctica. No obstante, en los planteamientos propuestos por Rothland (2022) difieren de los resultados del estudio, ya que señala que, la competencia en planificación didáctica no depende exclusivamente de la participación en programas de formación continua, sino también de los factores cognitivos, experiencia profesional, conocimiento disciplinar y capacidad de toma de decisiones pedagógicas durante la práctica docente.

Desde este punto, la formación continua representa solo uno de los múltiples elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia de planificación. Dicha diferencia podría explicarse por las características metodológicas de ambos estudios, mientras la presente investigación analizó docentes egresados que ejercen su profesión y se evaluó la relación directa de la formación continua y competencias específicas, el estudio de Rothland se orientó a un análisis teórico y multidimensional de la competencia de planificación, en los que consideró diversos factores explicativos. En consecuencia, los resultados obtenidos en la presente investigación aportan evidencia que justifica que los programas de formación continua constituyen un mecanismo efectivo para fortalecer las competencias específicas en planificación didáctica, sin embargo, se destaca que el desarrollo de estas competencias puede estar influenciado por factores personales, profesionales y contextuales. La tabla 3 evidencia el objetivo específico 3: Caracterizar los procesos de reflexión sobre la práctica que ejecuta el docente durante el desarrollo de la planificación didáctica. Según la tabla 3, se evidencia que; existe una relación positiva alta entre la dimensión reflexión sobre la práctica y la variable competencias específicas en

planificación didáctica, en consecuencia; se ha encontrado una significancia de  $p = 0,001$  con un coeficiente  $r = 0,778$  que determina que, la reflexión en la acción (autoevaluación docente) y sobre la acción (innovación pedagógica) promueve el desarrollo de competencias específicas en planificación didáctica de forma significativa. En palabras precisas: detectar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes de forma inmediata e introducir innovaciones metodológicas eleva las competencias en el diseño de planificación microcurricular.

**Tabla 3.** *Procesos de reflexión sobre la práctica que ejecuta el docente durante el desarrollo de la planificación didáctica*

| Correlaciones                                              | Formación inicial | Competencias específicas en planificación didáctica |
|------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>Formación inicial</b>                                   |                   |                                                     |
| Correlación de Pearson                                     | 1                 | 0,778                                               |
| Sig. (bilateral)                                           | ---               | 0,000                                               |
| N                                                          | 61                | 61                                                  |
| <b>Competencias específicas en planificación didáctica</b> |                   |                                                     |
| Correlación de Pearson                                     | 0,778             | 1                                                   |
| Sig. (bilateral)                                           | 0,000             | --                                                  |
| N                                                          | 61                | 61                                                  |

Fuente: Elaboración propia.

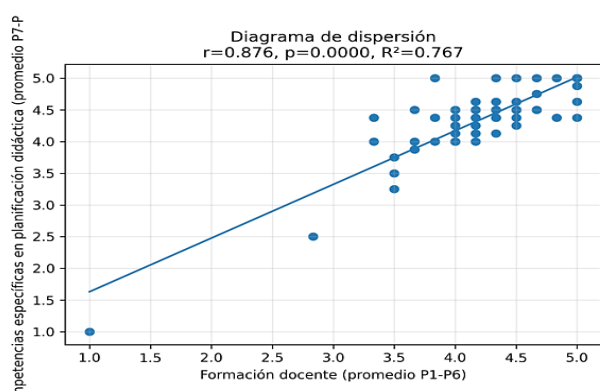
Los hallazgos de Cadena et al. (2025) concluyen que la práctica reflexiva es un eje fundamental para el desarrollo profesional docente, puesto que promueve procesos ordenados de autoevaluación, análisis crítico y mejora continua de la práctica pedagógica. Además, sostienen que la reflexión permite al docente reconocer fortalezas y debilidades en su actuación profesional, lo que favorece la toma de decisiones pedagógicas más acertadas y el perfeccionamiento de las estrategias de enseñanza. Estos resultados sustentan la presente investigación, porque la autoevaluación docente se correlaciona con la potenciación de las competencias específicas en

planificación didáctica. También, los resultados obtenidos en el estudio desarrollado por Lárez y Sobarzo (2025) coinciden con los resultados del estudio, ya que, mencionan que la práctica reflexiva es una herramienta fundamental para el desarrollo de competencias profesionales en los docentes. Además, afirman que la reflexión sobre las experiencias educativas propicia el análisis crítico del que hacer docente, la identificación de las necesidades de mejora y las aplicaciones pedagógicas innovadoras orientadas a responder de manera eficaz a los desafíos del aula.

Estos planteamientos se relacionan con los resultados de la presente investigación, donde la reflexión sobre la práctica y la innovación pedagógica contribuye de forma significativa, fortaleciendo las competencias específicas en planificación didáctica. Sin embargo, en el estudio realizado por Monetti y Molina (2024) difieren de los resultados del estudio, puesto que argumentan que el desarrollo de competencias para planificar está ligado también con las tensiones de la formación y práctica en el aula. Además, mencionan que reflexionar sobre la pedagogía no garantiza mejoras automáticas en el diseño de clases, ya que entran en juego la preparación didáctica previa, las propias creencias del docente y las presiones de cada institución.

Esta discrepancia puede entenderse desde las diferencias metodológicas porque el estudio se centró en la experiencia de 61 docentes egresados que ejercen su profesión, mientras que el trabajo de las autoras se enfocó en las complejidades vividas durante la etapa formativa inicial y la construcción teórica de la planificación. En consecuencia, los resultados permiten afirmar que la reflexión sobre la práctica constituye un factor relevante para el desarrollo de las competencias específicas en la

planificación didáctica, ya que la capacidad de analizar críticamente la propia práctica, identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes e incorporar metodologías innovadoras fortalecen el diseño de planificaciones más efectivas, sin embargo, se destaca que el desarrollo de estas competencias también depende de otros factores como la formación profesional, la experiencia docente y las condiciones institucionales.



**Figura 1.** La relación entre la formación docente y las competencias específicas en planificación didáctica

Fuente: Elaboración propia.

Según la figura 1, se evidencia que; existe una relación positiva muy fuerte entre la variable formación docente y la variable competencias específicas en planificación didáctica, con un nivel de significancia de  $p=0,001$  y un coeficiente  $r=0,876$ , lo que comprueba que; la formación inicial recibida, la formación continua, la reflexión sobre la práctica, el uso de metodologías activas, la selección de evaluaciones de aprendizaje y la atención a la diversidad; garantiza un desarrollo crucial y significativo en competencias para la planificación didáctica, en otras palabras: la preparación pedagógico – práctico recibida en las universidades, al igual que la participación en capacitaciones, la innovación pedagógica, el

uso de metodologías activas e inclusivas y la alineación de los instrumentos de evaluación; mejora, fomenta y desarrolla competencias específicas necesarias para el diseño de una planificación microcurricular, en consecuencia, se especifica que, existe una relación significativa muy fuerte entre la formación docente y las competencias específicas en planificación didáctica, en términos generales; a mayores niveles de formación docente mayores niveles de competencias específicas en planificación didáctica.

El estudio desarrollado por Melitón y Valencia (2014) guardan estrecha relación con las observaciones propuestas, porque afirman que la formación docente y los procesos de actualización profesional son elementos esenciales para el desarrollo de planificación didáctica coherentes con los enfoques educativos contemporáneos. Además, resaltan que la formación docente ofrece los recursos conceptuales y metodológicos imprescindibles para ordenar, planificar y llevar a cabo procesos eficaces de enseñanza - aprendizaje. Estos hallazgos apoyan a la presente investigación, puesto que se evidencia que la formación docente fortalece las competencias vinculadas en la planificación didáctica.

De igual manera, el estudio realizado por Pineda y Ruiz (2021) concluyen que la planificación didáctica basada en las competencias se constituye como el nivel más concreto de la acción docente y depende en gran medida de las competencias profesionales adquiridas durante los procesos de formación. Además, señalan que la preparación pedagógica adecuada permite al docente seleccionar metodologías activas, estrategias de evaluación pertinentes y recursos didácticos acorde a las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, los resultados no coinciden del todo con lo

expuesto por Monetti y Molina (2023) porque defienden que la capacidad para planificar clases depende también de los saberes pedagógicos de cada profesor y de la realidad institucional donde trabaja. Explican, además, que la brecha entre la teoría formativa y el día a día escolar suele frenar esa transferencia de habilidades. Esta diferencia en los resultados podría explicarse porque en esta investigación trabajamos con 61 docentes egresados que ya ejercen la profesión, lo que les ha facilitado consolidar sus aprendizajes en la práctica real.

En consecuencia, los resultados permiten sostener que la formación docente constituye un elemento determinante para el desarrollo de competencias específicas en planificación didáctica. La articulación entre formación inicial, actualización profesional continua, reflexión pedagógica, metodologías activas, evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad fortalece significativamente la capacidad de los docentes para diseñar planificaciones microcurriculares de calidad. No obstante, también se reconoce que el desarrollo de estas competencias puede verse influenciado por factores personales, institucionales y contextuales que complementan los procesos formativos.

### **Conclusiones**

Existe una relación positiva moderada-alta y estadísticamente significativa entre la pertinencia de la formación inicial y el desarrollo de las competencias específicas para la planificación didáctica puesto que, los resultados fueron:  $r=0,666$  y  $p=0,000$ . Este hallazgo demuestra que el perfil de egreso y la rigurosidad de las prácticas preprofesionales universitarias proveen las bases metodológicas indispensables para que el docente pueda estructurar secuencias metodológicas coherentes y alinear sus objetivos áulicos.

Además, se evidencia que, si bien el aula universitaria no supe la experticia del docente, si determina la relación técnico-pedagógico fundamental con el que el egresado inicia su inserción en el sistema escolar.

Se determina la existencia de una relación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre los programas de formación continua y el desarrollo de la planificación didáctica puesto que, los resultados fueron:  $r=0,841$  y  $p=0,000$ . Este hallazgo corrobora que la participación en talleres de capacitación externa y la actualización permanente en competencias específicas actúan como mecanismos directos en el diseño microcurricular. Además, estos resultados prueban que las competencias en planificación didáctica no son estáticas, sino que se desarrollan progresivamente cuando el docente adquiere herramientas sobre nuevas tendencias pedagógicas y recursos didácticos innovadores.

Los procesos de reflexión sobre la práctica que ejecuta el docente guardan una relación positiva alta y estadísticamente significativa con el fortalecimiento de sus competencias específicas de planificación puesto que, los resultados obtenidos fueron:  $r=0,778$  y  $p=0,000$ . Estos datos demuestran que la capacidad de ejercer una reflexión en la acción (autoevaluación en el aula) y sobre la acción (innovaciones pedagógicas) eleva significativamente la flexibilidad estructural en la planificación didáctica. Es así que, la práctica reflexiva permite al docente diagnosticar en tiempo real los ritmos de aprendizaje para incorporar variables didácticas efectivas con el fin de perfeccionar continuamente la enseñanza. En términos macro, existe una relación lineal positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre la formación docente y el desarrollo de competencias específicas en

planificación didáctica, respaldada por obtener los siguientes resultados: coeficiente de Pearson de  $r = 0,876$  y  $p = 0,000$ , con un coeficiente de determinación  $R^2 = 0,767$ . Esto explica que el 76,7% de la variabilidad en la eficiencia del diseño, el uso de metodologías activas, la articulación de la evaluación del aprendizaje y la atención a la diversidad se encuentra directamente relacionada con el trayecto formativo del docente. Además, se comprueba que, a mayores niveles de formación y actualización docente, se manifiestan mayores niveles de competencias específicas en la planeación didáctica de calidad.

### **Referencias Bibliográficas**

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Altuve, D. (2020). La formación docente en el proceso de la planificación pedagógica. *Educación en Contexto*, 2(3), 274–292. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/39/69>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. [https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador\\_act\\_ene-2021.pdf](https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf)
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley\\_Organica\\_de\\_Educacion\\_Intercultural\\_LOEI\\_codificado.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf)
- Cadena, L., Murillo, L., García, M., Rivera, J., & Moreno, L. (2025). La práctica reflexiva como eje en el desarrollo profesional docente: Diario pedagógico, autoevaluación y comunidades de aprendizaje colaborativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i4.19705](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19705)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/efective-teacher-professional-development-report>
- García, I., Conde, J., & Colás, P. (2024). Tutorización de prácticas externas en la formación inicial docente para el cambio social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e12. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e12.4816>
- González, I., Barreiro, D., & Morán, A. (2023). Competencias y prácticas profesionales en la formación docente de educación básica. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(41), 729–740. <https://doi.org/10.46925/rdluz.41.41>
- Lárez, J., & Sobarzo, R. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*, 47. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/3191/2446>
- Leroy, J., Johnson, P., & Keane, T. (2023). Teacher professional competencies in post-pandemic education. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104037. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104037>
- Melitón, I., & Valencia, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15–24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134001>
- Mendieta, J. (2024). Formación pedagógica basada en competencias didácticas de estudiantes de la carrera de educación básica del Ecuador. *Revista UASB*, 1(1). <https://doi.org/10.69633/te4tw302>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria* (actualización vigente). <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/2977/curriculo-niveles-educacion-obligatoria-subnivel-superior>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/08/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LOEI.pdf>
- Monetti, E., & Molina, M. (2024). La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: Entramado de sentidos, representaciones y práctica. *Revista de Educación*, 34, 259–271.  
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387>
- Pineda, K., & Ruiz, F. (2021). Planeación didáctica por competencias. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158–165.  
<https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/es/article/view/158/461>
- Reimers, F. M. (Ed.). (2022). *Primary and secondary education during COVID-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: Desde el eje didáctico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 95–110.  
<https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Román, F., Chalén, V., Caiza, V., & Chuquimarca, S. (2025). La planificación docente como fundamento del diseño de estrategias pedagógicas efectivas en la educación secundaria. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 151–165.  
[https://www.researchgate.net/publication/396043944\\_La\\_planificacion\\_docente\\_como\\_fundamento\\_del\\_diseno\\_de\\_estrategias\\_pedagogicas\\_efectivas\\_en\\_la\\_educacion\\_secundaria](https://www.researchgate.net/publication/396043944_La_planificacion_docente_como_fundamento_del_diseno_de_estrategias_pedagogicas_efectivas_en_la_educacion_secundaria)
- Rothland, M. (2022). Notes on modelling and operationalising competence in lesson planning (general didactics). *Journal for Educational Research Online*, 50, 347–362.  
<https://doi.org/10.1007/s42010-021-00111-0>
- Schleicher, A. (2023). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.  
<https://josegastiel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/schon-la-formacion-de-profesionales-reflexivos.pdf>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.  
<https://archive.org/details/tardif-2014-los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional>
- Veintimilla, C., Zambrano, C., Guilarte, M., & García, S. (2025). La formación pedagógica continua y su contribución al desempeño profesional de los docentes. *Ciencia y Educación*, 6(4).  
<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.15277272/1105>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Alexis Damián Yáñez Aymacaña y Bryan Ariel Curay Pizango

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Declaraciones éticas y editoriales del artículo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).</b><br>Alexis Damián Yáñez Aymacaña: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.<br>Bryan Ariel Curay Pizango: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.               |
| <b>Declaración de conflicto de intereses</b><br>Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Declaración de financiamiento</b><br>La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Declaración del editor</b><br>El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.        |
| <b>Declaración de los revisores</b><br>Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.                                                                                                                                 |
| <b>Declaración ética de la investigación</b><br>Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.                                                                                                          |
| <b>Declaración sobre el uso de inteligencia artificial</b><br>Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores. |
| <b>Disponibilidad de datos</b><br>Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

